

# 自己調整学習理論と実践共同体

松 本 雄 一

## 要 旨

本論文では、自己調整学習（self-regulated learning）の理論についてレビューをおこない、それと実践共同体（communities of practice）の理論との関わりについて考察した。Zimmerman and Schunk（2011）は自己調整学習を、「学習者たちが自分たちの目標を達成するために、体系的に方向付けられた認知、感情、行動を自分で始め続ける諸過程」（邦訳、1ページ）と定義しており、その活動は実践共同体における学習をも効率化すると考える。文献レビューの結果、自己調整学習は決して内的過程のみならず、外部環境と相互作用する社会的学習の側面を多分に含んでいるということを確認することができた。そこから実践共同体における自己調整学習理論の応用について検討した。

キーワード：実践共同体（communities of practice）、自己調整学習（self-regulated learning）、共調整学習（co-regulation of learning）、社会的に共有された調整学習（social shared regulation of learning）

## I はじめに

本論文では、自己調整学習（self-regulated learning）の理論についてレビューをおこない、それと実践共同体（communities of practice）の理論との関わりについて考察する。実践共同体は学習者の自発的・自律的な学習を促進する「学びのコミュニティ」であるが（松本、印刷中）、そのメカニズムについてより深く理解する必要がある。自己調整学習は学習者がいかに能動的に

学習するかについての理論であり、その理論は実践共同体に対して示唆を与える可能性がある。本論文では自己調整学習理論について概観し、その上で実践共同体においていかに自発的・自律的に学習を進めるかについて考察したい。

以下ではまず、自己調整学習の理論について概観していく。定義についての研究をみた上で、自己調整学習のメカニズム、その実践研究、および動機づけについて説明している研究について整理する。そして自己調整学習の社会的な側面について述べている研究をみていく。そして実践共同体と自己調整学習の関係性について考察する。

## II 自己調整学習の理論

本節では自己調整学習の理論についてみていく。Zimmerman and Schunk (2003) によれば、自己調整学習の概念は1980年代から徐々に積み重ねられてきた研究に基づくものであるが、Bandura (1995) の自己効力 (self-efficacy) 研究がその基盤となって形成されたとしている<sup>1)</sup>。その理論とはどのようなものかについてみていく。

### 1. 自己調整学習の定義

自己調整学習理論の提唱者の一人である Zimmerman (1986) は、自己調整学習について定義を行っている。彼は Zimmerman (1986) において、「自己調整学習の研究者は生徒を、メタ認知的に、動機的に、行動的に学習プロセスへの積極的な参加者として見る。メタ認知的には自己調整学習者は学習プロセスの複数の段階において計画し、組織し、自己構築し、自己監視、自己評価する人である。動機的には、自己調整学習者は自己を有能で自己効力的で自発的であると知覚する。行動的には、自己調整学習者は学習を最適化する環境を選択・構築・創造する。この視点から、効果的な学習者は思考と

---

1) Zimmerman and Schunk (2003: 邦訳)、593-595ページ。

行為のパターン（しばしば方略といわれる）と、社会的・環境的結果の間の機能的関係に意識的になる」としている<sup>2)</sup>。この説明は自己調整学習のメタ認知面・動機面・行動面の特色に着目しているが、共通しているのはその積極性、能動性であるといえる。この箇所をまとめれば、Zimmerman (1986) は自己調整学習について、「学習者がメタ認知、動機、行動の観点から学習プロセスに積極的に参加する学習」と定義しているといえよう。自己調整学習にはメタ認知、動機、行動の3つの要素が関わっていることがわかる。

Zimmerman, Bonner and Kovach (1996) は自己調整学習について、「読む課題を分析し、試験を受ける準備をし、論文を書くことのような、一定の教育目標を達成するために自己調整する思考、感情、行為 (self-regulated thoughts, feelings, and actions intended to attain specific educational goals, such as analyzing a reading assignment, preparing to take a test, or writing a paper)」であるとしている<sup>3)</sup>。自己調整学習は思考、感情、行為が関係しており、それは一定の教育目標を達成することが目的であるとしている。こちらは教育者側の立場からの定義であるといえる。

自己調整学習理論の提唱者の1人である Schunk (2001) は自己調整学習について、「学習目標の達成に向けて、自らの行動や思考を組織的に適用していくような学習 (learning that results from students' self-generated thoughts and behaviors that are systematically oriented toward the attainment of their learning goals)」であるとしている<sup>4)</sup>。

Zimmerman (2001) は大きな定義のあとのより正確な定義は研究者の理論的パースペクティブによって異なるとするが、共通する定義の特徴は、(1) 生徒が学力を向上するための特定の過程、方略、あるいは反応の意図的な使用を探索、(2) 学習しているときの自発的なフィードバック・ループ、(3) 自己調整過程、方略、反応の使用における選択メカニズムの追求、があると

2) Zimmerman (1986), p. 308.

3) Zimmerman, Bonner and Kovach (1996), p. 2、邦訳 (2008)、2 ページ。

4) Schunk (2001), p. 125、邦訳 (2006)、119 ページ。

いう<sup>5)</sup>。この点は自己調整学習の定義として重要である。この箇所を簡単にまとめるなら、自己調整学習とは、学習過程を自律的にモニタリングし、フィードバック情報を自発的に獲得しながら、その上で学力向上のために様々な方略や反応を、一定のメカニズムのもと選択していく学習である、ということができる。

そして Zimmerman (2001) におけるもう一つの重要な指摘は、「自己調整学習の理論と研究は、発見学習、読書による自己教育、研究、プログラム学習、コンピュータによる授業のような、非社会的形態の教育だけに限定されるのではなく、社会的形態学習である、モデリング、ガイダンス、仲間やコーチたちや教師たちからのフィードバックを含むのである」<sup>6)</sup> という点である。もし自己調整学習がここでいう非社会的形態の教育に限定された理論であれば、実践共同体の果たす役割は少ないかもしれない。この社会的形態の教育、つまり学習者と状況の相互作用において、実践共同体の役割があると考えられる。

そして Zimmerman (2001) は教育学における多様な立場からの自己調整学習研究、すなわちオペラント的視点 (Mace, Belfiore and Hutchinson, 2001)、現象学的視点 (McCombs, 2001)、社会的認知理論 (Schunk, 2001)、情報処理モデル (Winne, 2001)、意思力研究 (Corno, 2001)、ヴィゴツキー派 (McCaslin and Hickey, 2001)、構成主義 (Paris, Byrnes and Paris, 2001) の立場から、自己調整学習者をどのようにとらえているかについて整理している。ここでは問題意識として、①動機づけ：どんな動機で、生徒たちは学習するときに自己調整するか？、②自己覚知 (self awareness)：生徒たちは、どういう過程あるいは方法で、自己反応あるいは自己覚知するか？、③基本的過程：自己調整する生徒たちが学習目標に到達するのに使うのは、どんな基本的な過程あるいは反応であるか？、④社会的・物理的環境：社会的環境と物理的環境は、どんなふうに、生徒の自己調整学習に影響するか？、⑤獲

5) Zimmerman (2001：邦訳)、5-6 ページ。

6) Zimmerman (2001：邦訳)、1 ページ。

得する能力：学習者は、どんなふうに、学習するときの自己調整能力を獲得するか、の5点である<sup>7)</sup>。

表1を見てもわかるように、それぞれの次元において立場の相違がみられる。そのうち本論文の問題意識として重要な社会的・物理的環境については、各立場においてそれほど環境の影響が大きいとはいえないようである。そしてもう1つ、これほど教育学の主要なパースペクティブにおいて自己調整学習理論が議論されていることに注目したい。ここから考えると、自己調整学

表1：自己調整学習の共通論点に関する理論的見方の比較<sup>8)</sup>

自己調整学習の共通論点	理論	動機づけ	自己覚知	基本的過程	社会的・物理的環境	獲得する能力
	オペラント	強化する刺激の強調	自己反応以外は認めない	セルフモニタリング、自己教示、自己評価	モデリングと強化	行動形成と付加刺激のフェーディング
	現象学	自己実現の強調	自己概念の役割重視	自己価値と自己アイデンティティ	環境の主観的認知の強調	自己システムの発達
	情報処理	動機づけはこれまで強調されていない	認知的セルフモニタリング	情報の貯蔵と変換	情報への変換以外は強調されず	情報変換システム能力の増大
	社会的認知	自己効力、結果期待と目標が強調される	自己観察、自己記録	自己観察、自己判断、自己反応	動作的熟達経験	4つの連続するレベルの社会的学習を経て増加
	意思	期待と価値に基づく意思の前提条件	制御された状態よりも制御された行為	制御する方略、認知、動機づけ、情動	妨害する環境を制御する意思の方略	意思的制御方略を使う獲得された能力
	ヴィゴツキー派	社会的文脈以外はこれまで強調されず	発達の最近接領域の学習を意識	自己中心的言語と内言	大人との対話が子どもの言語の内化を媒介する	子どもは一連の発達レベルの中で言語の内的使用を獲得する
	構成主義	認知的葛藤解決や好奇動機が強調される	メタ認知モニタリング	スキーマ、方略あるいは個人的理論の構成	これまでは、社会的葛藤や発見学習を強調	発達が子どもの自己調整過程を制約する

7) Zimmerman (2001：邦訳)、8ページ。

8) Zimmerman (2001：邦訳)、9ページを参考に、筆者作成。

習は特定の方法論を指すのではなく、教育学全体で議論する問題意識と、それに基づく諸研究を指すといってよいであろう。

Zimmerman and Schunk (2011) は自己調整学習を、「学習者たちが自分たちの目標を達成するために、体系的に方向付けられた認知、感情、行動を自分で始め続ける諸過程」と定義している<sup>9)</sup>。これまでの研究を前提にした簡潔な定義である。その上で続けて、「学習者たちは自らの目標を設定して、自己指向的フィードバック・ループをつくり出す。そのループによって、学習者たちは自分の有能さをモニターし自分の働きを調整するのである。自己調整のできる人は、目標設定に積極的に取り組み自己調整サイクルを使うので、支えとなる動機づけ信念もまたしっかりともつ。一般的見方と反対に、自己調整は個人的な学習のかたちとして定義されていない。というのは、仲間、コーチ、教師に対する援助要請のような社会的学習のかたちを含むからである。」としている<sup>10)</sup>。Zimmerman and Schunk (2011) は自己調整学習の中心的なプロセスとして、フィードバック・ループ、目標設定、動機づけ信念をあげている。その上で自己調整学習のプロセスは個人に完結するのではなく、社会的学習のかたちを含んでいるとしているのである。この箇所からも、自己調整学習に対する実践共同体の役割を見出すことができるであろう。

## 2. 自己調整学習のメカニズム

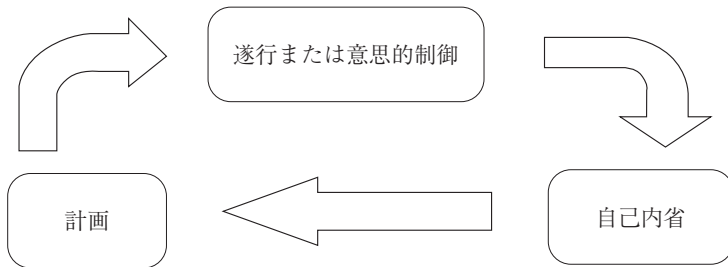
続いて自己調整学習のメカニズムについてみていく。自己調整学習は理論的にはどのようなメカニズムで、どのようなプロセスを経て行われるものなのであろうか。

Zimmerman (1998) は自己調整学習は3つの要素、すなわち計画 (forethought)、遂行または意思的制御 (performance or volitional control)、自己内省 (self-reflection) からなる学習サイクルモデルを提示している。

まず計画段階は、学習しようとする取り組みに先行し、学習の場面を設定

9) Zimmerman and Schunk (2011: 邦訳)、1 ページ。

10) Zimmerman and Schunk (2011: 邦訳)、1 ページ。

図1：学習サイクルの段階<sup>11)</sup>

する有力な過程であり信念とされ、以下5つの下位過程がある。まず(1)目標設定(goal setting)は学習の具体的な成果を決めること、(2)方略プランニング(strategic planning)は希望する目標を達成するために計画された学習方略や方法を選択すること、(3)自己効力信念(self-efficacy beliefs)はある計画されたレベルの学習あるいは遂行能力についての個人の信念、(4)目標志向性(goal orientation)はこれがあると競争の結果よりも学習過程そのものに意識を集中し効率的に学習できるとする。そして(5)内発的興味(intrinsic interest)はこれがあると具体的な報酬がなくても学習の努力を続けられるとする<sup>12)</sup>。

次の遂行や意思的制御は、学習の取り組みの際に生じる集中と遂行に作用する過程で、3つの下位過程がある。(1)注意の集中(attention focusing)は学習者の学習する気持ちを、気を散らすことと競争意識から守ることである。(2)自己指導(self-instruction)は数学の問題を解くときに学習課題をどう進めるかを自分に教えることで、イメージ(imagery)は心的イメージを作ることである。そして(3)自己モニタリング(self-monitoring)は学習者に遂行状況を教える過程であるが、同時に方略的実行過程を妨害するもので、自動化やルーティン化によってモニタリングされなくなることもあるという<sup>13)</sup>。

11) Zimmerman (1998：邦訳)、3ページを参考に、筆者作成。

12) Zimmerman (1998：邦訳)、2-4ページ。

そして最後の自己内省は学習の取り組みの後で生じ、その経験に対する学習者の反応に影響する過程で、次の計画に影響するものである。ここでは4つの下位過程がある。まず(1) 自己評価 (self-evaluation) は自己モニターした情報を何らかの基準や目標と比べることである。(2) 帰属 (attributions) は不出来な遂行を限られた能力か不十分な努力のせいにするものである。失敗を修正できる原因に、成功を自身のコンピテンスに帰属することが重要である。(3) 自己反応 (self-reactions) は帰属から反応をすることであり、帰属をうまくコントロールすることでプラスの自己反応をもたらす。(4) 適応過程 (adaptivity) はこれまでの過程を適応的におこなっていく過程である<sup>14)</sup>。

これらの過程を Zimmerman (1998) は、初歩の自己調整学習者と上達した自己調整学習者を比較する形でまとめている。この表をみると、それぞれの下位過程の意味も理解しやすい。Zimmerman (1998) は表1のように、自己調整学習には特定の技能(下位技能を含む)が必要であり、その熟達が自己調整学習にとって重要であることを示している。

Zimmerman (1998) は、自己調整学習の上達に必要なものとして、社会的経験と自主的練習をあげている。社会的経験は周囲の大人(両親、コーチ、教師)と仲間(兄弟、友達、級友)のことであり、彼らとの公式・非公式の相互作用が影響を与えるとする。そしてその技術として、モデリング、言語による授業、身体による指導、正確なフィードバック、社会的整備化、管理とモニタリング、仲間が教えること、協同学習、相互教授をあげている。自主的練習は生徒が教師から自由になって予定を立て、組織し、仕上げなくてはならないとし、宿題はその練習に対して有益であるとする。しかしその練習はめったに自主的ではなく周囲のプランニングに影響されているとし、最適な自己調整の形成は、自主的練習の豊富な機会を与える社会的支援的環境の中で、定着するとしているのである<sup>15)</sup>。この Zimmerman (1998) の指摘

13) Zimmerman (1998: 邦訳)、2-5 ページ。

14) Zimmerman (1998: 邦訳)、2-6 ページ。



からも、自己調整学習は社会的環境の中で達成されるもので、周囲の影響があることがうかがえる。

表 2：初歩の学習者と上達した学習者の自己調整の下位過程<sup>16)</sup>

自己調整の段階と下位過程		自己調整学習者の区分	
		初歩の自己調整学習者	上達した自己調整学習者
計画	目標設定	一般的な遠い目標	特定の階層目標
	方略プランニング <sup>17)</sup>	(うまくできない)	(うまくできる)
	自己効力信念	低い自己効力感	高い自己効力感
	目標志向性	遂行の目標志向性	学習の目標志向性
	内発的興味	興味がない	内発的な興味
遂行/意 想的制御	注意の集中	定まらないプラン	遂行に集中
	自己指導・イメージ	セルフ・ハンディキャッピング 方略 <sup>18)</sup>	自己指導・イメージ
	自己モニタリング	結果の自己モニタリング	過程の自己モニタリング
自己内省	自己評価	自己評価を避ける	自己評価を求める
	帰属	能力帰属	方略/練習帰属
	自己反応	マイナスの自己反応	プラスの自己反応
	適応性	不適応	適応

Schunk and Zimmerman (1996) は、自己調整学習の発達モデルを提唱している。発達レベルを観察的、模倣的、自己コントロール的、自己調整的の 4 レベルに分類している。

観察的レベルではモデルの行動を観察することでスキルを行動レパートリーに内的に結びつけていくが、模倣的レベルでは実際に遂行することでモデル

15) Zimmerman (1998：邦訳)、12-13ページ。

16) Zimmerman (1998：邦訳)、3、7ページをもとに、筆者作成。括弧内は筆者補足。

17) 方略 (strategies) は学習方略が「学習の効果を高めることをめざして意図的に行う心的操作あるいは活動」と定義されるように、「ある目的を達成するための手段・方法」である(辰野、1997、11-12ページ)。経営学における戦略とは異なる。

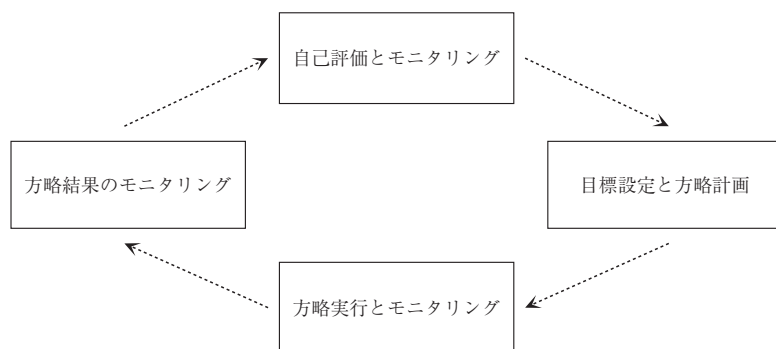
18) セルフ・ハンディキャッピング方略 (self-handicapping strategies) は、Jones and Berglas (1978) によって提唱された概念で、「失敗を外在化し、成功を内在化する機会を高めるような行動や状況の選択」である。安藤 (1990) は自尊心維持や自己呈示の動機に関連するものであるとしている (p. 148)。

表 3：生徒の自己調整学習発達における主要要因の社会認知的分析<sup>19)</sup>

発達レベル	社会的影響	自己的影響
観察的レベル	モデリング 言語描写	
模倣的レベル	社会的ガイドとフィードバック	
自己コントロール的レベル		内的基準 自己強化
自己調整的レベル		自己調整プロセス 自己効力の信念

の形を体得していく。次の自己コントロール的レベルからは、自己調整学習の方略を獲得し、タスクをこなしながら内面化していく段階になる。そして自己調整的レベルでは学習者は自己調整学習の方略を状況の文脈の特徴にあわせて適用していくことができるようになるという<sup>20)</sup>。この整理では前半レベルで社会的影響があるものの、後半では自己的影響の方が強くなっている。しかし社会的影響は後半においても継続すると思われる。

Zimmerman, Bonner and Kovach (1996) は、自己調整学習の指導にあたっ

図 2：自己調整学習のサイクル・モデル<sup>21)</sup>

19) Schunk and Zimmerman(1996), p. 155 を参考に、筆者作成。

20) Schunk and Zimmerman(1996), p. 156.

21) Zimmerman, Bonner and Kovach (1996：邦訳)、11ページを参考に、筆者作成。

て、自己調整学習のサイクルモデルを提示している。

このうち自己評価とモニタリングは、生徒が前の遂行と結果についての観察と記録から自分の成果を評価したときに起こるとし、自己診断やフィードバックによって課題の学習の現在のレベルを評価することである。目標設定と方略計画は、生徒が学習課題を分析し、特定の学習目標を設定し、目標を達成する方略を計画し、練り上げるときに生じるとし、学習課題の分析、目標設定、学習方略の計画作成や精選である。方略実行とモニタリングは、学習者の方略選択の実行であり、生徒が構成された文脈の方略を実行し、その実行の正確さをモニターしようとするときに生じるとする。方略結果のモニタリングは、生徒が学習結果と効果を測定する方略過程との結びつきに注意をするときに生じるとし、学習者のモニタリングを、効果を決める方略ごとの遂行結果を含むところまで拡大することであるとする。このモデルは循環的で、それぞれの学習試行の自己モニタリングは、次の目標、方略、あるいは遂行努力を変えられる情報を提供する。Zimmerman, Bonner and Kovach (1996) は教師は、この自己調整サイクルを作り上げて、生徒が勉強活動とその結果の関係を認め評価するようになることを支援するとしている<sup>22)</sup>。

### 3. 自己調整学習の実践

次に現場において自己調整学習がどのように実践されているのかについて概観する。もちろん現在では多くの自己調整学習の実践研究が存在するが、それらを網羅的にレビューするのは本論文の主旨とは異なるため、いくつかの研究をみていくことにする。

Graham, Harris and Troia (1998) は、書き行動 (writing) における自己調整方略を身につけるための指導法について、事例研究をもとに述べている。彼らは効果的な書き行動には自己調整方略が必要であるとして、その指導の段階を6段階に表している。それは (1) 背景知識を形成すること (書き行

---

22) Zimmerman, Bonner and Kovach (1996: 邦訳)、10-13ページ。

動方略と自己調整の手法を使うために必要な知識とスキルを形成すること)、(2) 書き行動方略を討論すること(書き行動方略と自己調整の手法の目的と形式を討論すること)、(3) 書き行動方略の見本を示すこと(書き行動方略と自己調整の手法をどのように使うかの見本を示すこと)、(4) 書き行動方略を記憶すること(書き行動方略と自己調整の手法を使うための手法ステップを記憶すること)、(5) 書き行動方略をサポートすること(書き行動方略と自己調整の手法を使うために当面の調整された支援を与えること)、(6) 自立した遂行(書き行動方略と自己調整の手法を自立して使うことを進めること)である。その上でその指導には、対話的学習、個別化、基準に基づいた指導、形成過程という4つの指導法をあげている<sup>23)</sup>。

Pressley et al. (1998) は、理解方略(comprehension strategies)、ここでは小学生が文章の意味をそれを理解していく方略を指すが、その理解方略の獲得について、相互交流方略教授(transactional strategies instruction)という方法を提唱している。これは教室の中で、文の中で次に来る情報を予測し、すでにあることと結びつけ、文に書かれている関係を内面的イメージとして構成し、意味がはっきりしないときに文脈上の手がかりを検討したり読み直したりといった問題解決方略を使い、要約するような方略を子ども同士の相互交流や話し合い、議論を通じて達成する教授法である<sup>24)</sup>。そして相互交流方略教授を行うことで、子どもに自己調整的スキルを身につけさせることができるとしている。Pressley et al. (1998) の研究は、自己調整学習の方略が相互構成的に構築することができることを示している。

Winne and Stockley (1998) は、自己調整学習スキルの獲得にIT技術を援用することを提唱している。Schunk and Zimmerman (1996) は自己調整学習の研究展望について、教室を飛び出した学校外要因の影響を重視することを提唱している。

自己調整学習は主に初等教育の生徒に用いられることが多いため、自己調

23) Graham, Harris and Troia (1998: 邦訳)、25-27ページ。

24) Pressley et al. (1998: 邦訳)、43-52ページ。

整学習を大人に用いる研究は多くはない。Hofer, Yu and Pintrich (1998) は大学生を対象にした自己調整学習の教授について研究している。彼女らは小学生と大学生を比較して、全般的な認知発達に関して、高いメタ認知や自己調整の能力を持つことを指摘している。その上で同じ大学生の中でも、基本的読解スキルなどの能力によって得られる学力が異なること、それが不足する学生には補助的なプログラムが必要であることを指摘している。

そして彼女らは大学生が自己調整学習者になることについて、初等教育と比べてある種の方略の知識的基盤や一般的な調整方略を発達させているため、効果的な教授に必要な時間は短縮されるとしている。そのため短期的な介入プログラムが有効であるとしている。しかし同時にすでに獲得している知識基盤と方略使用があるため、概念変化が生じにくくなるとしている。また大学のカリキュラムや転移の問題に照らし合わせて、統合的ではなく補助的なコースデザインが有効であることを示している<sup>25)</sup>。その上で適切な介入の方法論について議論している。認知および動機づけ心理学の概念を教え、それを大学における学習に適用させることが重要であり、補助的なコースにより学習の方法と自己調整学習を教え込むことは有効であるとしているのである<sup>26)</sup>。

Lan (1996) は大学院生の統計学における自己調整学習方略の獲得について実証研究をおこなっている。統計学のスキル獲得において自己モニタリングを促進するワークシートの導入などの介入を行った結果、自己モニタリングが試験の成績と自己調整学習方略の使用を向上させることを示している<sup>27)</sup>。

Mullen (2011) は大学院における自己調整学習の促進において、メンタリング (mentoring) が有効であることを説いている。彼は創造的協働を促進する上でのメンタリングのモザイクモデルや協働メンターシップといった集団でのメンタリングアプローチを提唱し、たんなる師弟関係にとどまらない

25) Hofer, Yu and Pintrich (1998: 邦訳)、60-67ページ。

26) Hofer, Yu and Pintrich (1998: 邦訳)、77-83ページ。

27) Lan (1998: 邦訳)、92-102ページ。

メンタリングが、大学院生の自己調整学習を促進するとしている。

Winne (2011) は情報処理モデルの観点から、自己調整学習について考察している。彼は人は基本的にいつでも潜在的に自己調整をしながら学習をしているとした上で、その目的は認知資源の節約にあるとする。その上で自己学習の4つの段階として、課題の定義、目標と計画の設定、実行、大幅な修正という4段階をあげている。そして自己調整学習の鍵となるプロセスとしてメタ認知的モニタリングをあげ、そこから課題の管理のコントロールとして、課題が埋め込まれている環境条件を変えること（時間などの外的条件と、フィードバックをどのように解釈すべきかなどの内的条件）、学習と再学習の内容を選択すること（何を学習すべき内容ととらえるか）、情報処理と知識の認知的操作を選択すること（理解しやすいように要約したりすること）という3つの基本的選択をするとしている。Winne (2011) の研究は情報処理の観点から具体的な自己調整学習のプロセスを考察している。

Nilson (2013) は、自己調整学習の現場実践について、具体的な方法を検討している。彼女の方法論は講義・授業の前、その進行中、終了時に自己調整学習を促す取り組みを行うというもので、この時間軸に基づいた介入<sup>28)</sup>は非常に実践的である。

Nilson (2013) は現代の学生について、固定的知能観 (Dweck, 2006) を受け入れ、自己学習に役立つ知識、すなわち方略に関する知識、認知的な課題に関する知識、自分自身に関する知識をほとんどもっていないとしている。その上でそれらの知識を手に入れ、あるいは教授し、自己調整学習の活動、すなわち十分な注意と集中、自己意識と内省、率直な自己評価、変化への開放性、真の自己規律、自己の学習への責任を受け入れること、などを行う必要があるとしている。その活動のためには自己調整学習が学生の性格、すな

28) 序文を寄稿した Zimmerman はこの点について、「自己調整に関して時間軸から、学生の学習について説明している」(Nilson, 2011: 邦訳、xivページ)としている。また各取り組みについて、講義・授業の前、その進行中、終了時に分類した表も興味深い(Nilson, 2011: 邦訳、vi-xiページ)。この時間軸の考え方は Schraw (1998) の影響を受けている。

うち行動的実践、価値、信念、人格特性の集まりが混ざったものであるという理解が有効であるとしている<sup>29)</sup>。

その上で Nilson (2013) は、「自己調整のためのチェックリスト」を提示している。これは Schraw (1998) の提唱する考え方を整理したもので、学習前の計画段階、実行中のモニタリング段階、学習後の評価段階において、自己調整の介入のために用いられる質問リストである。

表 4：自己調整のためのチェックリスト<sup>30)</sup>

計画における質問	これはどんな課題だろう？目標は何だろう、またどうすればその目標に達したとわかるだろう？課題を行ううえで自分の欲求はどの程度だろう、またもし低ければどう意欲を高められるだろう？どのくらいの時間と資源が必要だろう？トピックについてすでに知っていることは何だろう？もしあれば、他にどんな情報が必要だろう？どんな方略を活用すべきだろう？課題に対する強みは何だろう？どう弱点を補えるだろう？課題を行うことを阻害するものは何だろう、またその妨害はどう防げるだろう？
モニタリングにおける質問	何をしているか自分でわかっているだろうか？課題に対するアプローチは適切だろうか？自分の方略はうまくいっているか？目標に対してうまく進んでいるだろうか？必要な場合、取り組みや方略をどう変化させるべきだろうか？どの題材が最も重要だろうか？理解できない題材はどれか？思い出すのが難しい題材はどれか？今学習していることはすでに知っていることにどう関連するだろうか？トピックについての考えはどう変化しているだろうか？
評価における質問	どの程度目標を達成しただろうか？どの程度学習しようと設定したことを習得しただろうか？どの程度妨害の原因を避け課題に集中したか？どんなやり方や方略がうまくいったか？うまくいかなかったものは？同じような課題に取り組む際に、違った方法ですべきことは何か？学習したなかで最も重要なポイントは何か？まだわからないことは何か？復習すべきことは何か？専門家に答えてもらうべき質問は何か？新たに学んだことは、これまで学んできた、あるいは経験してきたこととどう関連するか？トピックについての考えはどう変化したか？

Nilson (2013) が提唱した方法論の中で具体的なものとして、メタ課題 (meta-assignments) とラッパー (wrappers) があげられる。メタ課題はメタ認知的な課題のことで、内容に関する課題を遂行する際の自分の思考と行

29) Nilson (2013：邦訳)、2-5 ページ。

30) Nilson (2013：邦訳)、10-11 ページを参考に、筆者作成。

動を評価し記録するためのものである。ラッパーは講義・授業の前、間、後に学生の注意を自己調整に向けさせるために設計される活動と課題であり、講義・授業の課された文献やビデオ、音声教材、講義、宿題、小テスト、試験などを包含 (wrap) したものであるという。このような課題や活動を用いながら、自己調整学習を促進していく<sup>31)</sup>。

Nilson (2013) の方法論の特徴は、自己調整学習の知識やスキルの獲得、および自己調整学習活動の促進において、グループワークなどの協同学習活動を、個人学習活動同様に重視している点である。具体的な内容をみると、まず講義・授業の開始前の活動として、目標設定のために授業でよい成績を取るための方法についてブレインストーミングを行わせるような活動を提唱している。次に講義・授業の進行中では、教材に対する議論、知識共有、講義中の簡単な質問をクリッカー (アンケート回答用の道具) によって回答させる、小休止としてのクイック・シンク (quick-think)、ペアやグループによる相互教授や振り返りの議論などをあげている。そして講義・授業後の活動として、自己調整学習スキルの自己評価活動を提唱している。時間軸の考え方に基づくこれらの活動は、個人活動 (レポートや宿題など) と同様に重要かつ有効である。そしてこれらの協同学習活動に基づく自己調整学習の促進において、実践共同体は大きな役割を果たせると考えられる。

#### 4. 自己調整学習の動機づけ

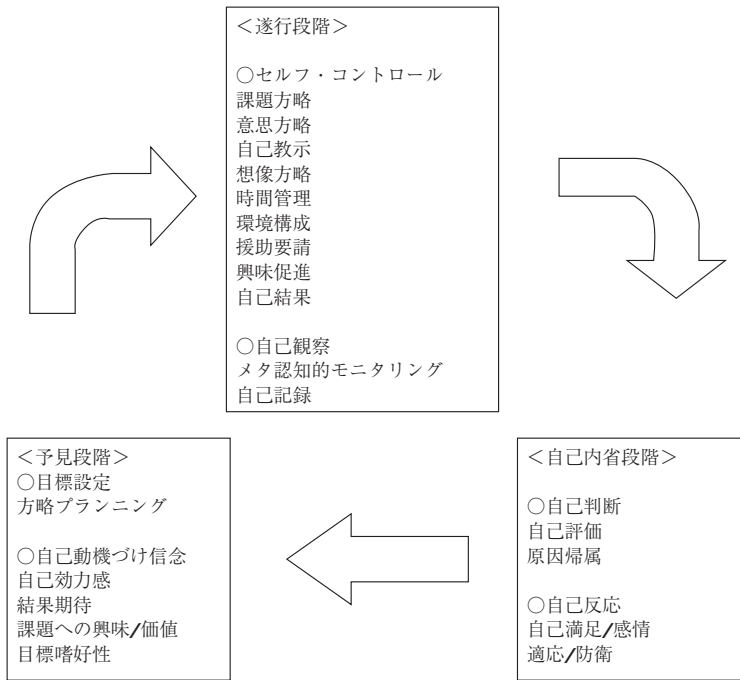
自己調整学習の中でよく議論されるのが、自己調整学習をどのように動機づけるかについてである。自己調整学習は無意識に自然に行われる学習活動ではなく、なんらかの動機づけを必要とするからである。以下ではそのような研究についてみていく。

Zimmerman (2011) は、自己調整学習の動機づけの源泉について、循環モデルを提示している。そして予見段階、遂行段階、自己内省段階それぞれに

---

31) Nilson (2013: 邦訳)、15-16ページ。



図3：自己調整の段階と下位プロセス<sup>32)</sup>

において動機づけの源泉が存在するとしている。

まず予見段階においては、目標設定によって動機づけは影響を受けるとする。あいまいな遠い目標よりも明確・短期的な目標設定の方が動機づけられる。方略プランニングについては認知処理、感情コントロールなどで適切な方略を選択できる。自己動機づけ信念については自己効力感、結果期待、課題への興味・価値、目標志向性といった信念をうまく活用することが動機づけに影響する。

次に遂行段階においては、主にセルフ・コントロールと自己観察に大別さ

32) Zimmerman (2011：邦訳)、44ページを参考に、筆者作成。

れる。セルフ・コントロールについては課題方略、想像方略などのメタ認知方略、意思を焦点化しそれを維持する方略、自分自身に報酬や罰を与える自己結果、課題をやり遂げるための環境構成、自己教示（自分に言い聞かせること）、興味のある課題として捉えなおす興味促進といった活動がある。課題達成の時間管理や援助要請もここに含まれる。自己観察はメタ認知的モニタリングや自己記録といった活動で、これらが適切に行えれば動機づけに影響するであろう。

自己内省段階においては自己判断と自己反応に大別される。自己判断は自己評価と原因帰属が下位要素としてあり、自己反応は自己満足・感情や適応・防衛という活動になる。Zimmerman (2011) はこれらの要素を動機づけ要因としてとらえることで、自己調整学習を促進する原動力をえられるとしている<sup>33)</sup>。

Dweck and Master (2008) は、知能観 (self-theories of intelligence) が自己調整学習の動機づけに与える影響を考察している。彼らは知能観に2つのタイプがあること、すなわち人は強固で変えられない一定量の知識を有しており、それを変えることは難しいとする「固定的知能観」 (entity theory of intelligence) と、知能は柔軟で変えることができるとする「増大的知能観」 (incremental theory of intelligence) があるとし、このどちらの知能観を持つかで、どのように生徒が自己調整し、またどの程度効果的に学習するかに強い影響を与えるとしている<sup>34)</sup>。Dweck and Master (2008) はさらに、増大的知能観を教えることにより、自己調整学習が促進され、よりよい成績につながることを明らかにしている。

Fryer and Elliot (2008) は、達成目標をどのように構築するかによって自己調整学習が促進されるかを考察している。彼らは達成目標の設定において、個人内基準と規範的基準のどちらにコンピテンスの判断基準をおくかと、肯定的可能性と否定的可能性のどちらかに焦点が当てられるかによって、熟達

33) Zimmerman (2011: 邦訳)、44-47ページ。

34) Dweck and Master (2008: 邦訳)、26-27ページ。

表 5：知能観<sup>35)</sup>

	固定的知能観	増大的知能観
定義	知能は固定的なものである	知能は柔軟なものである
生徒の目標	勉強を捨てても、見た目を賢く見せること	困難でリスクがあっても、新しいことを学習すること
学習の基となるのは？	生来の能力	努力と学習方略
成功とは？	他者より賢くあること	向上と習得
失敗とは？	知能が低いということ	必要な努力をせず、学習方略が優れていなかったこと
努力とは？	知能が低いことを示す	知能を活性化し、知能を用いること

接近目標（肯定的・個人内基準）、遂行接近目標（肯定的・規範的基準）、熟達回避目標（否定的・個人的基準）、遂行回避目標（否定的・規範的基準）の4つの達成目標枠組みを提示している。そしてどの達成目標を設定するかによって動機づけが異なる点、達成目標の安定性と変化を自己調整することが重要であること、4つの目標類型の中では熟達接近目標が長期的な興味や幸福感を生起させ維持するのに最も望ましいものであるとしている。

Hidi and Ainley (2008) は、興味と自己調整の関係について考察している。彼らは興味は自己調整の維持や発達を促進する動機づけ要因になり得るとする立場から、興味には「喚起された状態としての興味」「維持された状態としての興味」「創発した個人特性としての興味」「十分に発達した個人特性としての興味」からなる発達レベルがあるとする。また興味をもつ学生はもたない学生よりも自己調整に必要な学習方略を計画し、それを実行しようとする動機づけが高い傾向であることを示している。

その上で Hidi and Ainley (2008) は、興味の発達の4段階モデルと自己調整の関わりについて考察している。自己調整は興味の発達の第3段階、第4段階においてきわめて重要な部分で、興味の内容との相互交渉によって自己調整したり、よりポジティブな感情、特定の内容に対する価値と知識の増大

35) Dweck and Master (2008：邦訳)、28ページを参考に、筆者作成。

表 6：興味の発達の 4 段階<sup>36)</sup>

	段階 1：喚起された状態としての興味	段階 2：維持された状態としての興味	段階 3：創発した個人特性としての興味	段階 4：十分に発達した個人特性としての興味
定義	感情と認知の処理における短期的な変化から生じてくる心理的状态。	喚起された状態に続く心理的状态—出来事がしだいに広がったり再び生じたりする過程において、注意を焦点化したり持続したりすることを含む。	心理的状态だけでなく、特定の種類の内容に繰り返し取り組もうとする比較的永続的な傾性の最初の段階。	心理的状态だけでなく、長い期間にわたって特定の内容に何度も取り組もうとする比較的永続的な傾性。
発達上の進展	維持された状態としての興味に先行するものとなり得る。	創発した個人特性としての興味に先行するものとなり得る。	十分に発達した個人特性としての興味に先行するものとなり得る。	
必要となる支援のタイプ	これに限定されるわけではないが、典型的には、外的な支援による—パズル、グループワーク、コンピュータなどの学習環境や教育上の条件が、状態としての興味を喚起し得る。	これに限定されるわけではないが、典型的には、外的な支援による—協同によるグループワークや 1 対 1 の個別指導など、意義があり、個人的な関与を伴う活動を提供する教育上の条件。	仲間や熟達者からの外的な支援や周囲にある課題などは、創発した個人特性の興味の発達に寄与するものであるが、次項から生み出すようになり始める。	かなりの程度、自ら生み出すようになるが、外的な支援も、十分に発達した興味を維持するうえで有用であろう。
特徴	焦点化した注意と感情反応—感情反応は、最初はネガティブであるかもしれない。	継続した注意と感情反応—感情反応がネガティブであっても、個人特性としての興味に発達する前には、変化している必要がある。	ポジティブな感情と、内容に関連した価値と知識が蓄えられ始める—自己調整の開始：自己内省がその内容に疑問を感じる好奇心をもたらす。	ポジティブな感情、知識の増大、価値の集積。これらは創発した個人特性としての興味をしのぐものである—自己調整が増し、自己内省もより高い水準となる。

注：創発した、および十分に発達した個人特性としての興味の段階においても、その個人の状態としての興味が喚起されたり維持されたりすることがあり得ることを確認しておく必要がある。

36) Hidi and Ainley (2008：邦訳)、73ページを参考に、筆者作成。

に結びつけたりできるとしている<sup>37)</sup>。

Reeve, Deci, Ryan and Jang (2008) は、自律性が動機づけに影響するという立場から、自律的自己調整について提唱している。自己調整において自律的であるとき、取り組んでいる課題に興味を持って、自分にとっても重要と考えるために、自分から取り組み続けることができるというものである。そして自律性のサポートを行うことで、それを促進することができるとしている。

Shunk (2008) は、自己調整としての動機づけに関連する概念としての帰属について考察している。結果について何を原因に求めるかについて、帰属が成功するか失敗するかは自己効力感、動機づけ、自己調整に異なる効果を及ぼすことに気づくことは重要であるとして、帰属フィードバックによって指導することが正しい帰属をもたらすとしている。

## 5. 自己調整学習の社会的側面

### (1) 自己調整学習の社会的側面

次に見ていくのは、自己調整学習の社会的側面について特に注目した研究である。これまでのレビューにおいても自己調整学習は決して個人の内的活動ではなく、外的環境や他者との相互作用において行われ、またそのスキルが獲得されることがわかった。ここではそのような特性に注目した研究についてみていく。

岡田 (2012) は自己調整学習における環境要因、特に他者の関連性について整理している。「自己調整学習という概念の中心には、自ら主体的に学習課題に取り組むことでさまざまな知識やスキルを習得していく自律的な学習を重視する考えがあると思われるが、自己調整学習のプロセスの中に他者の役割を想定することは、この考えに反するものではない<sup>38)</sup>」という主張は本論文の論点に力強い支持を与えてくれている。彼は自己調整学習における他

37) Hidi and Ainley (2008：邦訳)、73-75ページ。

38) 岡田 (2012)、73ページ。

者との関係について、自己調整学習をうながす機能をもっているとしている。それは学習のリソースとして仲間との相互作用の機会や利用するような学習方略、仲間や教師などその他の大人からの支援を求めようとする方略（社会的支援の要請）、友人との学習活動、周囲の仲間のモデリングであるピア・モデリング、動機づけのリソースとしての利用などが含まれるとする<sup>39)</sup>。岡田（2012）の整理は、自己調整学習が個人の認知過程に閉じたものではなく、社会的相互作用の側面を多大に含んでいる概念であることを再認識させてくれる。

## （2）自己調整学習と共調整学習、社会的に共有された調整学習

自己調整学習の社会的側面をよりわかりやすく提唱している研究が、Hadwin, Järvelä and Miller（2011）である。彼らは、自己調整学習と共調整学習（co-regulation of learning）、社会的に共有された調整学習（social shared regulation of learning）との違いを考察しながら、自己調整学習の理解を深めている。

共調整学習は Vygotsky（1978）の理論をベースに McCaslin and Good（1996）によって提唱された考え方であり、自己と他者の間で一時的に自己調整を協調させることであるとする。共調整は調整作業（方略、モニタリング、評価、目標設定、動機づけ）を一時的に媒介する創発的な交流で構成される。そして創発的交流は、学習における自己調整プロセスの内化を引き起こすとする。教師または仲間は、調整プロセス、方略、信念をうながすことによって、互いを共調整する。共調整学習は、(a) 相互作用の発生、(b) 自己調整中の一時的な修正された援助、(c) 社会的な圧力または手がかりを通して自己調整学習を導いたり影響を与えたりする媒介的特性、(d) 自己調整的なスキルとプロセスの共有をうながし後押しする、と特徴づけられる。共調整は、単独、共同、協働で成果を得るようにデザインされた課題において

---

39) 岡田（2012）、78-83ページ。

起こる。その一方で、課題に関する社会的な交流とその目標は、(a) 自己調整への移行、または (b) グループメンバーの間で独立した自己調整の協調であるとする<sup>40)</sup>。

他方で社会的に共有された調整学習は、相互依存もしくは集団で共有された調整プロセス、信念、知識であり、これらは共構成もしくは窮された結果・成果の統合によるものであるとされる。共有された調整は、共同的な課題や協働的な課題において起こる。社会的に共有された調整学習の最終的な目標は、複数の個別に調整を行っている個人が、共有された結果に向かって、方略、モニタリング、評価、目標設定、計画、信念を協同で構築し総合することであるとする<sup>41)</sup>。

表7 自己調整学習、共調整学習、社会的に共有された調整学習<sup>42)</sup>

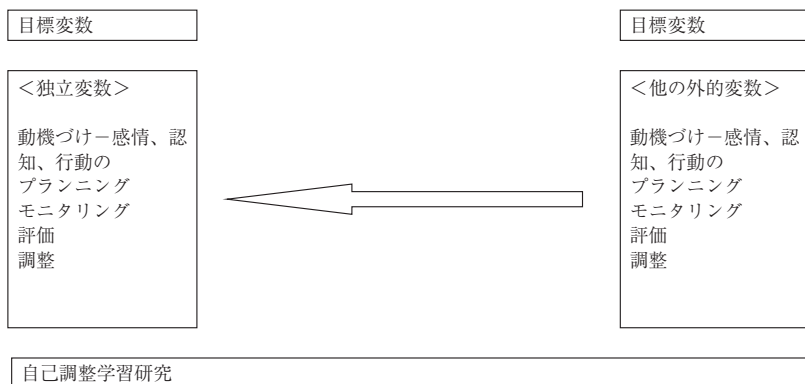
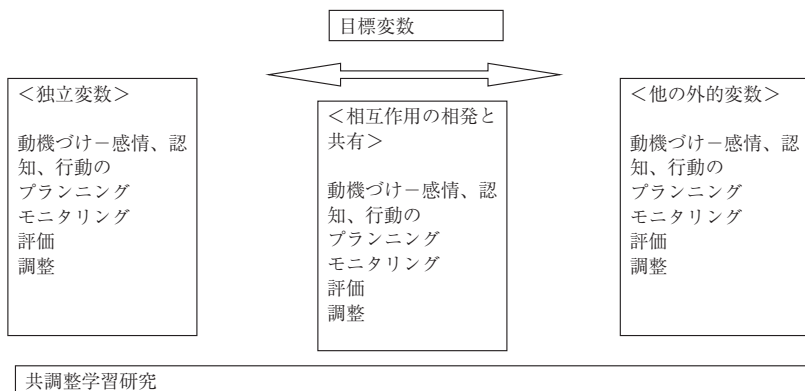
	自己調整学習	共調整学習	社会的に共有された調整学習
定義	方略的プランニング・モニタリング・認知の調整、行動、動機づけ	調整的活動をもたらし創発的な交流 参加者や活動システムのなかに熟達者が配置される	共有された結果のために計画された、相互依存的・共同的に共有された調整プロセス
課題(註)	個人もしくは協働的	個人もしくは協働的	協働的
目標	調整的活動における個人的な適応や自立	個別的な適応と調整能力の媒介 (自己調整学習への手段)	協働的なプロセスでの集団的適応と調整 自己調整学習を促進しない可能性
教育的仕組み	モデリング、フィードバック、援助を得るために自分より優れた他者が必要	自己調整学習に影響を及ぼすことに慣れた熟達者の配置が必要 (状況的アフォーダンスと制約を含む)	チームメンバー間での公平で創発的な共同構築 チームはモニタリング、評価、適応過程を共有する
研究手法	個人や状況に関するデータ、事故報告、観察、追跡データ	相互作用や媒介のプロセスに就いてのデータ、マイクロ分析的なディスコース分析手法、活動システムや社会文化的影響の分析	グループレベルのデータ、マイワ路レベルでの文脈にあてはめたマイクロ分析的なディスコース分析、個人の目標、認識、評価のキャリアプレーション

(註) 個人課題では個人の成果が第一の目標となる。学習者は個人課題を共同で作業することもある。協働的な課題では、共通の成果や結果が求められる。

40) Hadwin, Järvelä and Miller (2011: 邦訳)、52-53ページ。

41) Hadwin, Järvelä and Miller (2011: 邦訳)、54ページ。

42) Hadwin, Järvelä and Miller (2011: 邦訳)、52ページを参考に、筆者作成。

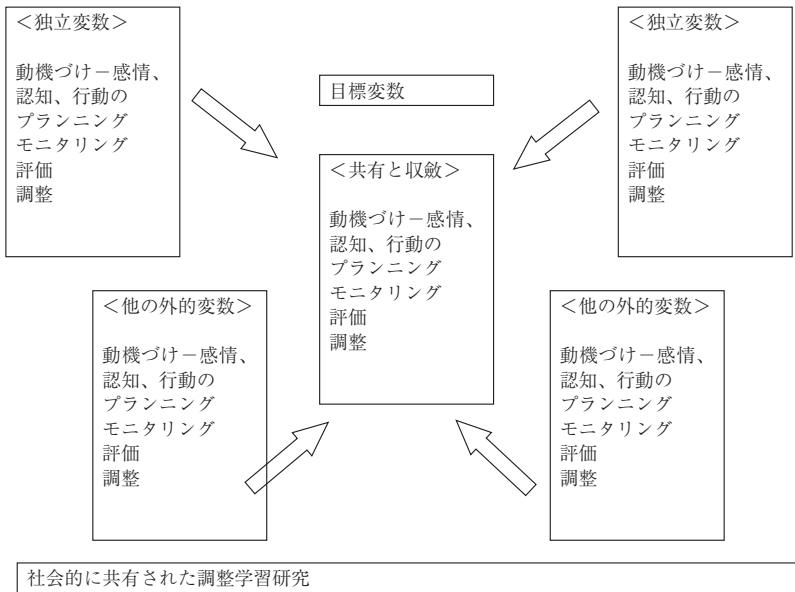
図 4：自己調整学習<sup>43)</sup>図 5：共調整学習<sup>44)</sup>

Hadwin, Järvelä and Miller (2011) の整理した図 4～6 や表 8 をみてもわかるように、自己調整学習、共調整学習、社会的に共有された調整学習は、自己調整学習研究の個人的な側面ではない、社会的側面をとらえているといえる。共調整学習、社会的に共有された調整学習は実践共同体において自己

43) Hadwin, Järvelä and Miller (2011：邦訳)、53ページを参考に、筆者作成。

44) Hadwin, Järvelä and Miller (2011：邦訳)、53ページを参考に、筆者作成。



図 6：社会的に共有された調整学習<sup>45)</sup>

調整学習を促進する上での相互作用を図式化しており、示唆に富んだ内容となっている。Perry and Rahim (2011) は、教室における自己調整学習は共調整学習、社会的に共有された調整学習によって適応的に学習されるものであるとしている<sup>46)</sup>。

### Ⅲ 考察：実践共同体と自己調整学習の関係性

前節まで自己調整学習の理論について、その概要をレビューしてきた。本節ではそれをもとに考察を行う。

実践共同体は組織内外に構築され、成員の学習を促進する「学習のためのコミュニティ」である<sup>47)</sup>。実践共同体においては知識共有といった低次学習

45) Hadwin, Järvelä and Miller (2011：邦訳)、54ページを参考に、筆者作成。

46) Perry and Rahim (2011：邦訳)、97ページ。

だけではなく、パースペクティブ変容のような高次学習をも促進する（松本、2015）。そして学習を引き起こすメカニズムとして、非規範的な視点による学習と境界横断を提唱している（松本、2018）。今回の自己調整学習は、成員の学習をどのように促進するかというより、その効率を高める施策あるいはメカニズムとして考えている。非規範的視点による学習や境界横断は学習をもたらすメカニズムであるが、それを継続して実行し、結果に導くメカニズムは別に考える必要がある。自己調整学習はそのメカニズムの1つとして考えられるのである。

以下では（1）実践共同体における自己調整学習、（2）実践共同体における自己調整学習の動機づけ、（3）実践共同体における自己調整学習スキルの獲得、の3点において考察を加える。

#### （1）実践共同体における自己調整学習

今回みてきたように、自己調整学習は学習効果を高めるための方法論である。実践共同体は組織内外の学習を促進する一方で、その自律性から学習効果に疑問を呈する研究もある（たとえば Pemberton, Mavin and Stalker, 2007; Roberts, 2006）。自己調整学習はその限界を乗り越えることにつながる。また翻って実践共同体の特性が成員の自己調整学習を補完、あるいは促進する可能性もある。本論文はその点について検討するものである。

文献検討の結果わかったことは、自己調整学習の考え方は実践共同体における学習の考え方と矛盾するものでもなく、またその活動を阻害、あるいは抑制するものでもないということである。自己調整学習は個人の内的な活動という側面もあるが、そのスキルの獲得には外的環境との相互作用が必要という、社会的学習の側面もある（Zimmerman, 1986; 2001）。自己調整学習により成員の学習効果を高めつつ、実践共同体の自律的相互作用による学習の促進という目的は達成できると考える。

---

47) 実践共同体については松本（印刷中）を参照。

さらにいえることは、実践共同体の学習は、自己調整学習の考え方によって精緻化できるということである。特に、学習メカニズムである非規範的な視点による学習と境界横断による学習は、個人レベルでの自己調整学習、メタ認知モニタリングといった活動が成功の鍵になる。コーディネーターやファシリテーターに頼りすぎない学習のためには、自己調整学習が貢献できると考えられる。

## (2) 実践共同体における自己調整学習の動機づけ

他方で実践共同体が自己調整学習をどう補完し、どう促進するかという問題についても考える必要がある。すでに述べたように、実践共同体は成員の自己調整学習を促進することができる考える。

その1つが自己調整学習の動機づけである。自己調整学習の動機づけについて Zimmerman (2011) は、自己調整学習の循環モデルの中で、予見段階、遂行段階、自己内省段階それぞれにおいて動機づけの源泉が存在するとしている。また知能観 (Dweck and Master, 2008)、達成目標 (Fryer and Elliot, 2008)、興味 (Hidi and Ainley, 2008)、自律性 (Reeve, Deci, Ryan and Jang, 2008)、帰属 (Schunk, 2008) といった要因が、自己調整学習の動機づけに影響するとされるが、これらの要因の多くが外部環境との相互作用によって獲得、または影響されるものであるといえる。

実践共同体の学習の動機づけについては、重層型構造による動機の発展 (松本, 2014; 2018)、および親和性の促進 (松本, 印刷中) といった要因についてこれまで検討してきた。そして自己調整学習のスキルのみならず、動機づけについても実践共同体のメカニズムによって促進できると考えられる。実践共同体内の相互作用と自律性が、個々の自己調整学習の動機づけに影響を与えることができる。学習意欲研究における関係志向や充実志向の動機 (市川, 2001) は、自己調整学習にとっても有効であり、その実現に実践共同体は影響を与えられるのである。

しかし他方で実践共同体の過度の自律性が学習を阻害することもあるかも

しれない。そこで個人の自己調整学習のみならず、実践共同体全体で学習を自己調整することも必要となるであろう。そのようなリーダーシップやファシリテーションの可能性について追求することが、実践共同体の学習をより精緻化することにつながるであろう。

### (3) 実践共同体における自己調整学習スキルの獲得

それでは具体的に、実践共同体において自己調整学習スキルを獲得するにはどのような仕組みが必要であろうか。その考察に有効なのが、Hadwin, Järvelä and Miller (2011) の指摘する、自己調整学習と共調整学習 (co-regulation of learning)、社会的に共有された調整学習 (social shared regulation of learning)、の区分であると考えられる。

まず自己調整学習は、3つの学習形態の区分からみれば、一番個人的要素の強い形態である。しかし自己調整学習は他者との相互作用の中で身につけられるものでもある。岡田 (2012) は周囲の他者を自己調整学習のリソースとしてとらえているが、これは Lave and Wenger (1991) から脈々と受け継がれる実践共同体の考え方と符合する。他者のモデリング (ピア・モデリング)、協調学習、教師 (実践共同体ではコーディネーターやコア・メンバー) による支援から、成員は自己調整学習スキルを身につけていく。そのことは個人学習を深め、知識のプールを増やすという意味で重要である。

次に共調整学習であるが、成員は個人内で自己調整学習をおこなうだけでなく、相互作用により全体の学習を調整することになる。Hadwin, Järvelä and Miller (2011) では熟達者が配置され、そのファシリテーションにより共調整活動が行われるとされるが、議論や相互作用を促進しながらも、成員の自律性・自発性を失わせないようにしなくてはならないであろう。

そして社会的に共有された調整学習では、実践共同体全体で学習が調整される段階になる。これまでその役割はコーディネーターやコア・メンバーの役割とされてきたが、実践共同体全体でそれが行われることは1つの理想でもある。成員間の相互作用により意見や知識が収斂されるよう、実践共同体

全体として調整が行われることが、実践共同体の目指すべき自己調整学習の形態であり、成員は個人のみならず、この社会的に共有された調整学習のスキルを身につけることが求められるといえよう。

しかし Hadwin, Järvelä and Miller (2011) の指摘する自己調整学習と共調整学習、社会的に共有された調整学習という区分を、一方向的な発展モデルとして捉えてはならないだろう。確かに共調整学習、社会的に共有された調整学習ができるようになる実践共同体は成熟したレベルにあると考えられるが、だからといって個人の自己調整学習が必要なくなるわけではないからである。むしろいつ個人中心の自己調整学習を行い、いつ共調整学習や社会的に共有された調整学習を行うかといった判断や切り替えが求められるのであり、Argyris and Schön (1974) の二次的学習のような、メタ学習の形として考えるのがよいであろう。その際、個人の自律性と実践共同体全体の自律性、どちらを優先するかが1つの切り替えの指標となるであろう。

#### IV おわりに

本論文では、自己調整学習の理論についてレビューをおこない、それと実践共同体の理論との関わりについて考察してきた。自己調整学習は個人内の内的過程のみを意味するのではなく、外的環境や他者との相互作用による社会的学習の側面があること、実践共同体はその特性から自己調整学習のスキル獲得を促進できること、そして実践共同体の学習自体を、全体として調整する形態へと変えられることが明らかになった。これにより実践共同体の学習をより結果志向に精緻化できると考える。

本論文は自己調整学習の理論自体を理解することが主な目的であったため、自己調整学習の実践研究についてのレビューはあまり行わなかった。今後は自己調整学習の実践研究などを参考に、具体的にどのように実践共同体における自己調整学習を行うかについて、さらに考察を行いたい。

(筆者は関西学院大学商学部教授)

## 参考文献

- 安藤清志 (1990). 「『自己の姿の表出』の段階」中村陽吉 (編)『『自己過程』の社会心理学』東京：東京大学出版会、143-198ページ。
- Argyris, C. and Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge; New York: Cambridge University Press. (本明寛・野口京子監訳 [1997]『激動社会の中の自己効力』東京：金子書房)
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. in Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (eds.) *Self-regulated learning and academic achievement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 191-225. (塚野州一編訳、伊藤崇達・中西良文・中谷素之・伊田勝憲・犬塚美輪訳 [2006]「自己調整学習の意思的側面」『自己調整学習の理論』京都：北大路書房、189-224ページ)
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House. (今西康子訳 [2008]『「やればできる！」の研究：能力を開花させるマインドセットの力』東京：草思社)
- Dweck, C. S. and Master, A. (2008). Self-theories motivate self-regulated learning. in Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (Eds.) *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York: Routledge, pp. 31-51. (塚野州一編訳、中谷素之・伊藤崇達・岡田涼・犬塚美輪・瀬尾美紀子・秋場大輔訳 [2009]「自己調整学習を動機づける知能観」『自己調整学習と動機づけ』京都：北大路書房、25-43ページ)
- Fryer, J. W. and Elliot, A. J. (2008). Self-regulation of achievement goal pursuit. in Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (Eds.) *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York: Routledge, pp. 53-75. (塚野州一編訳、中谷素之・伊藤崇達・岡田涼・犬塚美輪・瀬尾美紀子・秋場大輔訳 [2009]「達成目標の自己調整」『自己調整学習と動機づけ』京都：北大路書房、45-59ページ)
- Graham, S., Harris, K. R. and Troia, G. A. (1998). Writing and self-regulation: Cases from the self-regulated strategy development model. in Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (eds.) *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press, pp. 20-41. (塚野州一編訳、伊藤崇達・中谷素之・秋場大輔訳 [2007]「書き行動と自己調整：自己調整方略の形成法モデルのケース」『自己調整学習の実践』京都：北大路書房、21-41ページ)
- Hadwin, A. F., Järvelä, S. and Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. in Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (Eds.) *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge, pp. 65-84. (塚野州一・伊藤崇達監訳 [2014]「自己調整学習、共調整学習、社会的に共有された調整学習」『自己調整学習ハンドブック』京都：北大路書房、50-64ページ)
- Hidi, S. and Ainley, M. (2008). Interest and self-regulation: relationships between two vari-

- ables that influence learning. in Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (Eds.) *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York: Routledge, pp. 77-109. (塚野州一編訳、中谷素之・伊藤崇達・岡田涼・犬塚美輪・瀬尾美紀子・秋場大輔訳 [2009]「興味と自己調整—学習の規定因としての相互の関係性」『自己調整学習と動機づけ』京都：北大路書房、61-87ページ)
- Hofer, B. K., Yu, S. L. and Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. in Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (eds.) *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press, pp. 57-85. (塚野州一編訳、伊藤崇達・中谷素之・秋場大輔訳 [2007]「大学生が自己調整学習者になるための教授」『自己調整学習の実践』京都：北大路書房、59-87ページ)
- Jones, E. E. & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(2), pp. 200-206.
- Lan, W. Y. (1998). Teaching self-monitoring skills in statistics. in Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (eds.) *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press, pp. 86-105. (塚野州一編訳、伊藤崇達・中谷素之・秋場大輔訳 [2007]「統計学における自己モニタリング・スキルの指導」『自己調整学習の実践』京都：北大路書房、89-107ページ)
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated cognition: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. (佐伯胖訳 [1993].『状況に埋め込まれた認知：正統的周辺参加』東京：産業図書)
- Mace, F. C., Belfiore, P. J. and Hutchinson, J. M. (2001). Operant theory and research on self-regulation. in Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (eds.) *Self-regulated learning and academic achievement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 39-65. (塚野州一編訳、伊藤崇達・中西良文・中谷素之・伊田勝憲・犬塚美輪訳 [2006]「オペラント理論と自己調整に関する研究」『自己調整学習の理論』京都：北大路書房、37-64ページ)
- 松本雄一 (2014). 「実践共同体の学習活動における動機づけの発展についての研究—『学習療法』実践の事例をてがかりに—」『日本認知科学会第31回大会発表論文集』709-718ページ。
- 松本雄一 (2015). 「実践共同体構築による学習についての事例研究」『組織科学』第49巻第1号、53-65ページ。
- 松本雄一 (2018). 「実践共同体構築による学習促進の事例研究—非規範的視点と越境を中心—」『日本経営学会誌』第41号、52-63ページ。
- 松本雄一 (印刷中). 『実践共同体の学習』東京：白桃書房。
- McCaslin, M. and Good, T. L. (1996). The informal curriculum. in Berliner, D. C. and Calfee, R. C. (Eds.), *Handbook of educational psychology*. New York: Simon & Schuster Macmillan, pp. 622-670.
- McCaslin, M. and Hickey, D. T. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A



- Vygotskian view. in Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (eds.) *Self-regulated learning and academic achievement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 227-252. (塚野州一編訳、伊藤崇達・中西良文・中谷素之・伊田勝憲・犬塚美輪訳 [2006]「自己調整学習と学力：ヴィゴツキー派の見方」『自己調整学習の理論』京都：北大路書房、225-250ページ)
- McCombs, B. L. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. in Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (eds.) *Self-regulated learning and academic achievement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 67-123. (塚野州一編訳、伊藤崇達・中西良文・中谷素之・伊田勝憲・犬塚美輪訳 [2006]「自己調整学習と学力：現象学的視点」『自己調整学習の理論』京都：北大路書房、65-117ページ)
- Mullen, C. A. (2011). Facilitating self-regulated learning using mentoring approaches. in Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (Eds.) *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge, pp. 137-152. (塚野州一・伊藤崇達監訳 [2014]「メンタリング・アプローチによる博士課程学生の自己調整学習の促進」『自己調整学習ハンドブック』京都：北大路書房、108-121ページ)
- Nilson, L. B. (2013). *Creating self-regulated learners: Strategies to strengthen students' self-awareness and learning skills*. Sterling: Stylus. (美馬のゆり・伊藤崇達監訳 [2017]『学生を自己調整学習者に育てる：アクティブラーニングのその先へ』京都：北大路書房)
- 岡田涼(2012).「自己調整学習における他者」自己調整学習研究会(編)『自己調整学習：理論と実践の新たな展開へ』京都：北大路書房、73-92ページ。
- Paris, S. G., Byrnes, J. P. and Paris, A. H. (2001). Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. in Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (eds.) *Self-regulated learning and academic achievement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 253-287. (塚野州一編訳、伊藤崇達・中西良文・中谷素之・伊田勝憲・犬塚美輪訳 [2006]「自己調整的な学習者はどのような理論・アイデンティティ・行動を構築するか」『自己調整学習の理論』京都：北大路書房、251-286ページ)
- Pemberton, J., Mavin, S. and Stalker, B. (2007). Scratching beneath the surface of communities of (mal) practice. *Learning Organization*, 14(1), pp. 62-73.
- Perry, N. E. and Rahim, A. (2011). Studying self-regulated learning in classrooms. in Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (Eds.) *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge, pp. 122-136. (塚野州一・伊藤崇達監訳 [2014]「教室における自己調整学習に関する研究」『自己調整学習ハンドブック』京都：北大路書房、94-107ページ)
- Pressley, M., El-Dinary, P. B., Wharton-McDonald, R. and Brown, R. (1998). Transactional instruction of comprehension strategies in the elementary grades. in Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (eds.) *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press, pp. 42-56. (塚野州一編訳、伊藤崇達・中谷素之・秋場大輔訳 [2007]「小学校段階での理解方略の相互交流による教授」『自己調整学習の実践』京都：



- 北大路書房、43-58ページ)
- Reeve, J., Ryan, R., Deci, E. L. and Jang, H. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. in Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (Eds.) *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York: Routledge, pp. 223-244. (塚野州一編訳、中谷素之・伊藤崇達・岡田涼・犬塚美輪・瀬尾美紀子・秋場大輔訳 [2009]「自律的自己調整の理解と促進—自己決定理論の観点から」『自己調整学習と動機づけ』京都：北大路書房、183-199ページ)
- Roberts, J. (2006). Limits to communities of practice. *Journal of Management Studies*, 43(3), pp. 623-639.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, pp. 113-125.
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. in Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (eds.) *Self-regulated learning and academic achievement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 125-151. (塚野州一編訳、伊藤崇達・中西良文・中谷素之・伊田勝憲・犬塚美輪訳 [2006]「社会的認知理論と自己調整学習」『自己調整学習の理論』京都：北大路書房、119-148ページ)
- Schunk, D. H. (2008). Attributions as motivators of self-regulated learning. in Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (Eds.) *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York: Routledge, pp. 245-266. (塚野州一編訳、中谷素之・伊藤崇達・岡田涼・犬塚美輪・瀬尾美紀子・秋場大輔訳 [2009]「自己調整学習の動機づけとしての帰属」『自己調整学習と動機づけ』京都：北大路書房、201-220ページ)
- Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (1996) Modeling and self-efficacy influences on children's development of self-regulation. in Juvonen, J. and Wentzel, K. R. (eds.) *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. New York: Cambridge University Press, pp. 154-180.
- Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (1998). Conclusions and future directions for academic interventions. in Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (eds.) *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press, pp. 225-235. (塚野州一編訳、伊藤崇達・中谷素之・秋場大輔訳 [2007]「結論と展望：学習への介入はどの方向をめざすべきか」『自己調整学習の実践』京都：北大路書房、227-237ページ)
- 辰野千壽 (1997). 『学習方略の心理学：賢い学習者の育て方』東京：図書文化社。
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press. (柴田義松訳 [1970]『精神発達の理論』東京：明治図書。)
- Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. in Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (eds.) *Self-regulated learning and academic achievement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 153-189. (塚野州一編訳、伊藤崇達・中西良文・中谷素之・伊田勝憲・犬塚美輪訳 [2006]「情報処理モデルから見た自己調整

- 学習」『自己調整学習の理論』京都：北大路書房、149-188ページ)
- Winne, P. H. (2011). A cognitive and metacognitive analysis of self-regulated learning. in Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (Eds.) *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge, pp. 15-32. (塚野州一・伊藤崇達監訳 [2014]「自己調整学習の認知的ならびにメタ認知的分析」『自己調整学習ハンドブック』京都：北大路書房、12-25ページ)
- Winne, P. H. and Stockley, D. B. (1998). Computing technologies as sites for developing self-regulated learning. in Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (eds.) *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press, pp. 106-136. (塚野州一編訳、伊藤崇達・中谷素之・秋場大輔訳 [2007]「書き行動と自己調整：自己調整方略の形成法モデルのケース」『自己調整学習の実践』京都：北大路書房、21-41ページ)
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11, pp. 307-313.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. in Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (eds.) *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press, pp. 1-19. (塚野州一編訳、伊藤崇達・中谷素之・秋場大輔訳 [2007]「学習調整の自己成就サイクルを形成すること：典型的指導モデルの分析」『自己調整学習の実践』京都：北大路書房、1-19ページ)
- Zimmerman, B. J. (2001). in Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (eds.) *Self-regulated learning and academic achievement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-37. (塚野州一編訳、伊藤崇達・中西良文・中谷素之・伊田勝憲・犬塚美輪訳 [2006]「自己調整学習と学力の諸理論：概観と分析」『自己調整学習の理論』京都：北大路書房、1-36ページ)
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. in Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (Eds.) *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge, pp. 49-64. (塚野州一・伊藤崇達監訳 [2014]「自己調整学習の動機づけの源泉と結果」『自己調整学習ハンドブック』京都：北大路書房、38-49ページ)
- Zimmerman, B. J., Bonner, S. and Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association. (塚野州一・牧野美知子訳 [2008]『自己調整学習の指導：学習スキルと自己効力感を高める』京都：北大路書房)
- Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (Eds.) (2003). *Educational psychology: A century of contributions*. London: Lawrence Erlbaum Associates. (塚野州一訳 [2018]『教育心理学者たちの世紀：ジェームズ、ヴィゴツキー、ブルーナー、バンデューラら16人の偉大な業績とその影響』東京：福村出版)
- Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An

introduction and overview. in Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (Eds.) *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge, pp. 1-12. (塚野州一・伊藤崇達監訳 [2014] 「自己調整学習：序論と概観」『自己調整学習ハンドブック』京都：北大路書房、1-10ページ)